

ARTIGOS

FORMAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO

Cátia Simone Becker Vighi

RESUMO: Este texto apresenta uma reflexão sobre a formação de professores para atuar em escolas do campo, contemplando parte dos resultados de pesquisa realizada em estudos de doutoramento (2009-2013). Metodologicamente, investimos em pesquisa qualitativa baseada em entrevistas e respectivas análises, realizadas com sete professoras de uma escola do/no campo. Para base teórica, utilizamos autores como Arroyo (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Freire (1996) e Leite (2002). As análises mostraram que voltar o olhar para esse profissional é um exercício que ajuda na construção de novos conhecimentos acerca da formação de professores para as escolas do campo. Concluimos que há necessidade de os docentes estarem atentos à importância de entender aspectos que constituem a rotina do homem rural e determinam os hábitos e costumes dos educandos para melhor desempenhar a docência. Alterações na estrutura organizacional das escolas e nos programas de formação docente são fundamentais para mudanças nesse quadro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação do campo. Docência em escola do campo.

ABSTRACT: This paper presents reflections on teacher training to work in the field schools covering part of the research results held in doctoral studies (2009-2013). Methodologically we invest in qualitative research based on interviews and analyzes with seven teachers from a school/ on the countryside. To use theoretical basis authors as: Arroyo (2007), Arroyo, Caldart and Molina (2004), Freire (1996) and Leite (2002). The analyzes showed that to look again at this professional is an exercise that helps in building new knowledge about the training of teachers for schools in the countryside. We conclude that there is a need for teachers to be aware of the importance of understanding the cultural, social routine, political and economic rural man who determines the habits and customs of the students to perform better teaching. Changes in the organizational structure of schools and teacher training programs are fundamental to change this situation.

KEYWORDS: Teacher training. Rural education. Teaching in the school countryside.

INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se dado destaque à formação de professores como um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais, possibilitando pensar alternativas para a formação docente que promovam uma articulação entre a formação centrada na razão técnica e a formação centrada nas experiências e nos saberes. Em se tratando, especificamente, da realidade brasileira, é possível perceber as ações de investimento que o governo vem lançando em prol da melhoria da educação do campo.

Em estudos realizados por meio da pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, trabalhando com professores oriundos da zona urbana que atuam em escolas do/no campo, o tema formação docente esteve contemplado, tendo em vista que eles têm sua bagagem de vida pessoal, formativa e profissional forjada nos moldes culturais urbanos. Cabe salientar que essa condição que determina o perfil de grande parte dos professores que atendem às escolas do campo vem sendo discutida por alguns teóricos. Entre os achados revelados pela pesquisa, recortamos aspectos referentes às (in)suficiências da formação dos professores que atuam na zona do campo para escrever este texto. (In)suficiências da formação dos professores da zona rural.

Desde a década de 1940, há registros sobre a expansão do ensino rural no Brasil, com o aumento do número de escolas e o consequente aumento do número de professores que nelas atuam. Ao longo desse tempo, e acompanhando as mudanças impostas pelo novo cenário mundial, várias foram as reformas propostas pelo Estado para o ensino nesse contexto.

Com a continuidade do processo de expansão do ensino brasileiro, ainda na década de 1960, a ampliação do número de vagas e a criação de novas escolas fizeram proliferar a contratação de docentes; isso assentou-se em políticas governamentais ineficazes, como explicam Hashizume e Lopes (2006, p. 102):

A expansão das escolas demandava a contratação de novos profissionais. As escolas de formação, porém, não acompanharam essa demanda, trazendo resultados insatisfatórios para a educação, aumentando assim o número de professores leigos. Assim, na Segunda República, o magistério começou a ser desvalorizado devido ao crescimento quantitativo de escolas, sem que houvesse garantia de condições de trabalho (recursos suficientes e planejamento adequado).

Essa condição é referendada por Manke (2006), em seu estudo sobre o sistema educacional do Rio Grande do Sul. De acordo com essa autora, o estado absorvia a totalidade dos professores formados a cada ano e não sobrava contingente para as demais redes de ensino (municipal e privada). Para atender à demanda quanto ao preenchimento das vagas nas escolas municipais e dispor de um quadro de pessoal composto por docentes com formação pedagógica, alguns municípios se organizavam por meio de regulamentos próprios, conforme aponta Moreira (1955, p. 80):

Alguns municípios, como o de Pelotas e o de Livramento, elaboraram regulamentos próprios para seus sistemas educacionais. Em linhas gerais, esses regulamentos não se afastam das normas traçadas pelo Estado. São, porém, específicos no que diz respeito ao recrutamento e admissão de professores, pois, pagando geralmente muito menos que o Estado, têm dificuldades de obter normalistas, razão pela qual sujeitam os candidatos a exames ou concursos de suficiência.

A estratégia utilizada pelo município de Pelotas¹, quanto à exigência da escolaridade mínima dos candidatos ao magistério público, pode ser exemplificada pela determinação do art. 18º da Lei nº 1.469/1965: “Serão

¹ Município gaúcho em que foi realizada a pesquisa que gerou este estudo.

admitidos à inscrição no concurso de ingresso no Magistério Público Primário, os professores diplomados pelos Institutos de Educação, pelas Escolas Normais, Colégios, Escolas Normais Regionais e Ginásios” (PELOTAS, 1965).

Conforme o que a legislação estadual estabelecia, permitindo a admissão de pessoas com o curso ginásial, a formação pedagógica não era um pré-requisito básico para o ingresso no magistério primário. A classificação no concurso era obtida mediante o número de pontos somados pelo candidato, a partir dos títulos apresentados, como explica Manke (2006). Não obstante a esse fato, em raros momentos, os planos² governamentais consideraram as diversidades culturais e sociais rurais nos cursos de formação docente, resgata Leite (2002).

Na década de 1970, quando a educação estava atrelada ao movimento desenvolvimentista e era dada maior ênfase às políticas de educação para o meio rural, o Estado criou iniciativas e ampliou, ainda mais, seu sistema de ensino (AMARAL, 1991; LEITE, 2002). O ensino primário de quatro anos passou a ser primeiro grau com oito anos. Assim, a demanda por professores para esse nível de ensino aumentou, inclusive exigindo formação pedagógica, conforme estabelecia a Lei nº 5.692/1971:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;

§ 1º Os professores a que se refere a letra ‘a’ poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra ‘b’ poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei (BRASIL, 1971).

A legislação continuava não prevendo formação que contemplasse aspectos referentes à educação no contexto rural. Entretanto, num movimento de adequação às novas propostas definidas pela Lei nº 5.692/1971, quanto à ampliação do ensino fundamental até a oitava série, tornou-se necessária a presença de professores licenciados nas distintas áreas do conhecimento.

A necessidade era atender à demanda de ensino, que obedecia a uma grade curricular estruturada com base em diversas disciplinas, principalmente para atender às quatro séries finais do primeiro grau. O trabalho pedagógico deveria ser mediado por professores, responsáveis pelas disciplinas específicas, enquanto as quatro primeiras séries continuariam a ser atendidas por um único professor, com ou sem qualificação em nível superior, mas com formação no magistério (INEP, 2007).

² Os planos referidos são: I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para a Educação (1970), Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) (1975 - 1979 e 1980 - 1985), Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (Pronasec), Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edu Rural) e Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), os três últimos específicos para beneficiar a população rural.

Por esse motivo, as escolas rurais, à medida que era implantado o ensino fundamental completo, passaram a receber um contingente de professores oriundos dos centros urbanos, tendo em vista que, em geral, as localidades rurais não contavam com a presença de profissionais habilitados que pudessem atuar em tais escolas. Como consequência, alargou-se a lacuna entre os professores formados, em sua maioria, oriundos dos centros urbanos, os professores rurais e os alunos dessas respectivas escolas. Implicitamente, instalou-se uma cultura de contradição que supervalorizava o professor que vinha “de fora” (do meio urbano), com formação e, portanto, detentor de um conhecimento considerado mais elevado, e menosprezava o colega que possuía nível menor de formação, embora, na maioria dos casos, detivesse o conhecimento sobre o local. De certa maneira, essa cultura fortaleceu o pensamento da população rural de que os centros urbanos eram os representantes da ascensão social e profissional.

Neste início do século XXI, estamos a assistir à implantação dos preceitos ordenados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, e pelos documentos dela decorrentes. Nesses documentos, encontra-se uma mudança no vocabulário considerada fundamental para o entendimento das atuais propostas no âmbito da educação: os termos “rural” e “campo” passaram a ter conotações distintas. Por consequência, a expressão “escola rural” passou a ser denominada “escola do campo”.

Nessa situação, o conceito de campo adquiriu outra conotação, ou seja, passou a ser entendido não mais apenas como a região fora do perímetro urbano, mas como uma possibilidade de dinamizar “a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”, distinguindo-se do conceito de rural caracterizado pelo estereótipo que “considera o campo como lugar atrasado, do inferior, arcaico” e “que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, progresso e sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11). É preciso entender que essa alteração no campo conceitual não é meramente uma troca de palavras, mas representa o retrato da mudança paradigmática na educação escolarizada, bem como defende outras ideias acerca da formação docente.

Vale lembrar que a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998 e fomentada, principalmente, pelos movimentos de lutas sociais, foi o marco inicial em defesa da formação específica para educadores do meio rural. Quanto à formação de professores para lecionar nas escolas do campo, atualmente, é preciso atender aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no Decreto nº 6.755/2009, conforme estabelece o art. 5º, em consonância com o art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que institui a normatização complementar da formação dos professores para atuar nas escolas do campo. Conforme esse artigo, o curso de formação deve contemplar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

No bojo das iniciativas anunciadas pelo governo, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas quanto à abertura de vagas em cursos a ser ofertados por algumas instituições

de ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) tem possibilitado, desde 2007, a assinatura de convênios com algumas universidades³, por meio das Secretarias de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. O intuito é oferecer graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A legislação que norteia essa prática está disposta no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ele dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), conforme expressam os conteúdos dos arts. 2º e 5º:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

[...]

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

[...]

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

A relevância desse processo de adequação dos moldes de formação está ancorada na necessidade, como defende o governo, de combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e na valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Apontamentos do MEC (2010), com base nos dados do Censo Escolar realizado no ano de 2009, denunciam que atuam na docência em escolas do campo brasileiras 338 mil educadores, porém, destes, apenas 138 mil têm nível superior. Em nível nacional, formar o contingente de profissionais que atuam em escolas do campo é apenas um dos desafios do Governo Federal, que lançou no ano de 2012 o Programa Nacional de Educação do Campo - Procampo⁴. O desafio da União, estados e municípios é qualificar, em nível de graduação, esse grupo de profissionais que possuem apenas formação de nível médio.

Especialistas concordam que é um desafio garantir formação que valorize a realidade do campo, porém iniciar o Pronacampo priorizando a formação de professores já é um passo importante, defende Borges

³ Dados apontam que 31 instituições públicas de ensino superior oferecem a Licenciatura em Educação do Campo.

⁴ O Pronacampo compreende ações para o acesso, a permanência e a aprendizagem nas escolas com a valorização do universo cultural da população residente no campo, formação inicial e continuada de professores, infraestrutura física e tecnológica.

(2012). Para ela, o papel do professor na educação é determinante e, nesse sentido, compartilha da opinião de que as graduações que forem oferecidas a esses profissionais precisam se adequar à realidade da área rural, caso contrário a tendência será o fracasso das propostas que vislumbram a melhoria na qualidade do ensino no campo.

Como tentativa de sanar o problema da formação docente, cursos como a Licenciatura do Campo são uma possibilidade concreta para que os povos do campo possam garantir uma educação de qualidade – que valorize sua realidade – próxima de suas moradas e demais espaços de sociabilidade, produção e reprodução da vida, concluem Rocha e Martins (2009). Contudo, cabe salientar que, mesmo o decreto estando em vigor desde 2007, essa formação específica, na região desta pesquisa, ou seja, Pelotas (RS) não está disponível em curso presencial, somente no formato a distância.

Em julho de 2013, o MEC instituiu a Escola da Terra⁵, ação do Pronacampo que oferece formação continuada e gratuita aos professores que atuam em escolas do campo. A intenção é oferecer um curso com carga mínima de 180 horas a docentes que lecionam nessas áreas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e, sobretudo, para as turmas multisseriadas, explica Ploennes (2013).

Estimativas do governo preveem que durante o período de 2013 a 2015, um conjunto de sete instituições⁶ federais (universidades e institutos), estabelecidas nas cinco regiões do país e selecionadas pelo MEC, deve abrir 15 mil vagas em cursos de licenciatura presenciais, específicos para professores sem graduação que lecionam em escolas públicas do campo (PLOENNES, 2013).

OS PROFESSORES E A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO: O DESCOMPASSO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

Estudos assinalam que, historicamente, o professor rural sempre ocupou os espaços menos privilegiados na cadeia da valorização profissional do magistério. A falta de qualificação profissional⁷, salários inferiores, condições de trabalho, sobrecarga com elevadas jornadas, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola são algumas questões que contribuem para essa pouca valorização (INEP, 2007; RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Vighi (2008) salienta que a essas poderíamos adicionar: a falta de cursos de aperfeiçoamento para a docência do/no campo, horário destinado para estudo, pesquisa e planejamento, plano de carreira e incentivo à qualificação continuada, bem como as demais atribuições que o professor unidocente desempenha - cargo administrativo, funções de limpeza e conservação das instalações.

Sobrepondo-se a essas condições, é importante olhar o docente como sujeito decisivo no processo de progresso e aprendizado dos alunos, em especial no meio rural, porque ele representa um dos poucos profissionais com formação formal que ali circulam e pode contribuir com a qualificação da comunidade na qual transita.

⁵ A Escola da Terra compreende quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo, e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (LORENZONI, 2013).

⁶ As instituições são as Universidades Federais do Amazonas (UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA).

⁷ No ensino fundamental de primeira a quarta série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

A centralidade dada à adequação da escola à vida do campo tem provocado reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, pois fica sob sua responsabilidade essa adequação por meio do ensino. Assim, as mudanças pretendidas no ensino vinculam-se à prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, à formação docente.

Presume-se que um obstáculo para a prática pedagógica pode residir na formação e qualificação desses profissionais. Conforme destaca Arroyo (2007, p.158), o histórico brasileiro mostra que não há “uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”.

O autor pondera que os programas de formação são estruturados “dentro do modelo de escolarização formal e urbana”, com o principal objetivo de “garantir a reprodução das relações sociais de produção” (ARROYO, 2007, p. 158) valorizando os modelos que vêm de fora, em especial aqueles da zona urbana, como se fossem os únicos possíveis para ser aderidos. Em se tratando do ensino, reforça a reprodução da prática na lógica urbana.

A expressão da professora C corrobora esse pensamento, porque, ao ser questionada sobre a troca de contexto de trabalho e possíveis alterações/adequações inerentes à especificidade do campo na sua prática de ensino, respondeu que sua forma de trabalho é a mesma em ambos os contextos.

No entendimento de Arroyo (2007, p.169), “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. A importância dada pelo autor e que está implícita em suas palavras é que o processo de ensinar é facilitado para o professor quando este conhece o contexto do aluno, como defende, também, Freire (1996).

O professor oriundo da zona rural tem domínio maior do contexto em que está inserido, porque carrega consigo uma gama de conhecimento sobre aspectos que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica, que certamente servirá como base e influenciará o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e adequada ao meio. Sua identidade é reflexo do local e lhe outorga uma autoridade que o professor urbano não tem. Para ele, é menos complexa a situação de adaptar o ensino à realidade que cerca seus alunos, o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula e vice-versa, primando pela contextualização dos conteúdos.

Em geral, as professoras entrevistadas reconhecem a existência dessa diferença que se estabelece entre os professores da zona rural e os da zona urbana quanto ao domínio do conhecimento local, como expressa a professora D. Para ela, “*existe uma separação porque quem mora aqui na zona rural tem contato com a comunidade [...]. Existe este público mais identificado com o local, que mora aqui*”. Entretanto, compreende que existem fatores limitantes que dificultam a busca por esse conhecimento. Uma justificativa apontada que não favorece contato maior com a comunidade local é a forma como as rotinas de trabalho estão estabelecidas: “*[...] aquele que vem de fora, por uma própria questão de condição de locomoção chega e vai embora e eles não, eles ficam, têm um contato com a comunidade, maior*” (Professora D).

Leitura semelhante possui a professora C. Podemos perceber em seu relato que a participação dos professores na comunidade com atividades que extrapolam a sala de aula e os horários de trabalho é inviável:

Nós praticamente viemos para cá para trabalhar e em seguida já vamos embora, a gente não fica muito tempo, não tem como, porque a gente depende do transporte - ônibus rural, então não tem como a gente, por exemplo, se tem uma festividade, ou uma reunião da comunidade, vamos ficar até mais tarde para participar. É inviável, porque a gente depende do transporte. Então eu não participo. Costumo não participar (Professora C).

Os poucos momentos de encontro com os pais ocorrem, principalmente, na entrega de boletins, salienta a professora D:

A gente não tem um contato com os pais que para mim seria fundamental! Alguns momentos a gente tem na entrega de boletins [...] É bem distanciado mesmo. Então as festividades são acho que umas duas por ano e eu não acredito que elas sejam suficientes pra gente conhecer a realidade local!

Para o docente urbano, a falta desse conhecimento pode ser fator limitante quando se insere na escola do campo. Além de atender às demandas específicas dessa escola, o desenrolar da docência exige que se assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, e regras, bem como se conheça a realidade da comunidade escolar.

De certa maneira, essa condição se apresenta desafiadora para os professores, acostumados às marcas culturais do dia a dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural, como explicita a professora entrevistada:

Entrei na sala de aula, sem ter alguma coisa que eu acho fundamental: que é um conhecimento de realidade do mundo desses alunos. O meu conhecimento eu tinha porque eu fui da zona rural porque a minha história de vida tem noção de zona rural, mas se é outro professor, ele entra aqui e cai de paraquedas num mundo desconhecido. Trabalha de uma forma que daqui a pouco se ele não tiver uma formação, um conhecimento que é próprio dele, ele trabalha de forma que ele trabalharia com o aluno que tem outro contexto cultural (Professora D).

Lopes⁸ (2012) reafirma o conteúdo da fala da professora D em seus estudos. A carência teórico-metodológica para trabalhar com os conhecimentos do campo faz com que o professor seja lançado bruscamente num meio desconhecido. Assim sendo, há grande probabilidade de que ele reproduza os conteúdos de forma descontextualizada, independentemente do local onde a escola está inserida, como referenciou a professora D.

Ao ser questionada sobre a influência das aprendizagens adquiridas no curso de formação para a docência, a professora D foi incisiva: "*Bah! Que pergunta difícil de ser respondida! Porque é difícil resolver esse conflito! [...] com relação a formação docente, acho que isso ainda falta*". Falas como essa apontam para a condição de fragilidade encontrada pelas professoras entrevistadas. Para elas, são lacunas deixadas pelos cursos de formação docente, sobretudo quanto à preparação para lidar com questões pedagógicas e à relação com os conhecimentos relativos à especificidade do campo, como completa a professora D: "*[...] para mim, apoio pra entrar numa escola é ter uma formação para o docente. É uma coisa que eu não tive. [...] Então eu não posso te dizer que eu tive alguma formação pedagógica que tenha me embasado*".

⁸ Em sua dissertação, o autor relata os desafios inerentes à construção da docência em educação física na zona rural, a partir da reflexão do seu percurso formativo e do processo de construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo de Ivoti (RS).

Também, a professora E relata que sua formação deixou lacunas: “*Eu acho que a minha formação é importantíssima para o que eu penso hoje, mas ela não é tudo! Não é tudo mesmo!*”. Em seu entendimento, a formação docente compreende três elementos: a formação pessoal, o conhecimento do contexto escolar e a formação formal.

Acho que tudo o que eu penso hoje, é um acréscimo da vivência que eu tive. Da vivência com as escolas, da vivência com alunos, da vivência com o corpo docente, da vivência com a gestão, da vivência da educação do país, da vivência municipal, da vivência com a nossa situação política. [...] É imprescindível a oportunidade de estudos. Então são três coisas (Professora E).

Considerando que os cursos de formação docente constituem ambientes formadores e, partindo do pressuposto que oferecem situações de ensino e de aprendizagem que podem auxiliar os professores no enfrentamento dos desafios, conflitos e/ou impasses da docência, podemos intuir que esses caminham em descompasso com as necessidades práticas no cotidiano das salas de aula. Por outro lado, iniciativas dos órgãos competentes pela educação deixam lacunas, também, quando não há continuidade dos programas e/ou projetos de formação continuada para os professores, como relata a professora B:

[...] Nós já participamos dos encontros rurais e a gente sempre coloca questionamentos, mas até obter as respostas é outra conversa. [...] se há uma maneira de trabalhar que seja melhor para eles enquanto alunos de escola rural, eu ainda não obtive essa resposta. [...] O anseio que a gente tem é que alguém nos instrua, nos guie como trabalhar com essas realidades [...] nunca alguém nos falou, nos abriu algum caminho, abriu os olhos para alguma coisa.

Para suprir suas necessidades quanto às insuficiências da formação, as entrevistadas relatam que encontram guarida nas trocas entre os pares. A professora G explica: “*Daí eu pergunto para as professoras que já moram aqui, como é que é/como é que não é? Como é que funciona tal coisa que eu quero saber? Pra depois colocar no meu planejamento*”. Em geral, essas trocas são momentos em que compartilham suas dúvidas, anseios e experiências na tentativa de conhecer as diferentes formas de como cada uma costuma agir frente às situações de desafio.

Algumas professoras, como D, E e F, que trabalham no regime de 40 horas semanais na mesma escola e, portanto, permanecem maior tempo, consideram que essa condição facilita a aquisição do conhecimento da realidade e sua inserção na comunidade escolar. Elas dizem que, nos momentos de intervalo, conseguem conversar com os alunos e colegas que residem na localidade e desses contatos adquirem informações que, por vezes, extrapolam os muros escolares e invadem espaços privados da população.

Cabe ressaltar que os alunos também se configuram como fontes de informação utilizadas por todas as professoras entrevistadas. A professora D enfatiza que “*a maior forma de apoio que eu tenho são dos meus alunos*”; inclusive, por meio das conversas, ela descobre os centros de interesses deles e entende que “*[...] são eles que me ajudam, são eles que aceitam a proposta pedagógica, me fazem procurar recursos, artigos, fazer leitura, procurar me informar, procurar um gancho, na internet, sei lá, eu vou trazer algo mais atual, coisas que eles se identificam!*”.

Entretanto, notamos, diante das evidências nas expressões, falas, gestos e atitude carismática demonstrada no espaço escolar, o gosto das professoras pela docência e a motivação de ir em busca do conhecimento local para qualificar sua atuação docente.

Comumente, costuma-se dizer que o ato da mudança é complexo e exige aceitação e adaptação do sujeito frente às possibilidades inerentes à nova experiência. Na hora da mudança, o indivíduo carrega consigo muitas expectativas e esperanças em relação ao novo. O homem, como um ser sociável, ao mudar, adapta-se aos mais diversos ambientes, hábitos e culturas. Saber mudar e conseguir se adaptar são exercícios que ocupam etapas da vida. A adaptação a um novo contexto configura-se como um processo contínuo e evolutivo que reescreve o texto da história de vida. Nesses momentos, a criatividade e o bom senso podem ser virtudes aliadas.

Sobreviver a esse processo prescinde de aprender a lidar com inúmeras informações e, principalmente, gerenciar as situações decorrentes das mudanças, pois, muitas vezes, elas acabam tornando-se um desafio a ser enfrentado. Por terem dimensões diferentes, as mudanças são capazes de desencadear processos diversos e causar efeitos singulares a cada indivíduo.

Para Brunet (1995, p. 132), “o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos”; portanto, atingir o equilíbrio é fundamental. Nesse equilíbrio entre adaptação e mudança, o sujeito vai se constituindo. Em se tratando deste estudo, particularmente, os sujeitos encontram-se cercados por um grupo de pessoas, com jeitos e culturas diferentes, também diante de um novo ambiente profissional com estrutura organizacional que possui alguns aspectos distintos dos quais estão habituados. Adentrar nesse novo ambiente e adaptar-se é um enfrentamento complexo, porém inerente ao processo de mudança e de formação.

Pérez Gómez (2001, p. 299) esclarece que a dificuldade de identificação existe e acarreta consequências:

Os docentes não se sentem participantes de um projeto coletivo, nem responsáveis, portanto, de seus resultados, suas responsabilidades começam e terminam em sua própria sala de aula, e nem sequer são assumidas plenamente porque, na sala de aula, incidem fatores que lhes são alheios e sobre os quais não têm capacidade de decisão.

A forma de pensar deve encaminhar a educação para um fazer coletivo em permanente construção e isso nos remete a uma mudança de paradigmas que fundamente a construção de uma nova proposta educacional com vistas ao futuro.

Quanto mais conhecimento detém sobre seu aluno e reconhece nele uma fonte inesgotável de informações, mais subsídios o educador tem para fazer as adaptações e relações com o conteúdo que precisa desenvolver, porque, de acordo com Freire (1996), é escutando que se aprende a falar com eles. É esse entendimento que as professoras possuem, demonstrando que têm consciência do seu papel como ouvintes.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Vale ressaltar que Freire (1996) antecipou esse pensamento ao defender a partilha dos saberes entre educador e educandos para o desenvolvimento de um processo formativo significativo. Para ele, ambos aprendem juntos, numa relação dialógica, e, pela partilha, se encontram no verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo-se as hierarquias, na lógica de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Diante do exposto, decorre a necessidade de o educador ter conhecimento teórico-metodológico, além de poder aprender acerca da condição de vida do público que irá atender. É nesse emaranhado que o professor

desenvolve a docência e procura sua integração com o meio. Portanto, conhecer a realidade, seja ela qual for, é fundamental para o bom desempenho profissional da educação, porque o objetivo maior do ensino é alcançar a eficácia da sua ação, ou seja, a aprendizagem de seu aluno. Nesse caso, a aula transforma-se num “projeto de construção colaborativa entre professor e aluno. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto”, como considera Veiga (2008, p. 8). A proposta didática que perpassa essas aulas se ancora nas ideias da autora, quando explica que a aula é uma interlocução de sujeitos, porque nela acontece a comunicação entre os envolvidos. Essas trocas de conhecimentos entre os alunos e entre alunos e professor devem ser mediadas com respeito e segurança, dentro de um ambiente alegre, harmonioso e amoroso. O “estar juntos” fisicamente é importante para estreitar a relação entre professor e aluno, para se conhecer, criar elos, desenvolver a amizade, confiança e afeto.

Freire (1996, p. 41) esclarece que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Ao mesmo tempo que o professor coordena as interações entre os alunos quando relatam suas descobertas, socializam suas dúvidas, trazem para a sala de aula suas “novidades”, seleciona as informações para compor seu rol de conhecimento acerca do modo de vida da comunidade.

As professoras entrevistadas, contrariando a concepção tradicional que lhes atribui o papel privilegiado de detentoras do saber, deixam aflorar as conversas e possibilitam os debates, problematizando as discussões. São momentos de interação que se instalam por meio de conversas e trocas de informações, nos quais cada um tem a oportunidade de expor e refletir a respeito de suas ideias, compartilhando com o grupo.

De acordo com Brunet (1995, p. 133), “o clima organizacional tem um efeito directo e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros”; logo, o ambiente escolar deve ser marcado por um clima estimulante e profícuo para o desenvolvimento pessoal e profissional, de produção mediante a realização de atividades que beneficiem a todos que ali estabelecem uma rotina. Para esse autor, óbvio que um clima que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição” (p. 133) e, também, contribui para minimizar os contratempos inerentes ao processo de adaptação.

Ainda sobre o clima organizacional encontrado nas escolas, Brunet (1995, p. 128), apoiado em Fox (1973), descreve o seguinte:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento.

Sob essa óptica, o clima de uma organização escolar reproduz uma série de características relativamente permanentes que:

a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é suscetível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especificamente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humana (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação; pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1995, p. 126).

Sendo assim, as estruturas organizacionais ditam um local de trabalho padronizado e singular, pois cada escola possui suas marcas, que vão além das características arquitetônicas e dos aspectos sociais e econômicos da comunidade escolar, quanto à atmosfera, ao clima e à cultura local (BRUNET, 1995). As referências recebidas pelo professor sobre o ambiente de trabalho refletem-se na impressão inicial sobre a escola, refere Brunet (1995).

O pensamento da professora E vai ao encontro do que explica o autor. Diz ela que toda e qualquer instituição deve estar preparada para receber seu professor, seu funcionário, seu aluno, e orientá-lo sobre aquele espaço, por conta da educação, da diplomacia, da recepção. Cabe ao ingressante, chegar ao novo ambiente, saber adaptar-se para melhor conviver, fazer escolhas que permitam ter um sentimento de segurança, realização pessoal e profissional no novo espaço. Naturalmente, crises de instabilidade emocional e afetiva podem fazer parte desse período, mas a maneira como cada um decora seu espaço é uma reflexão sobre a sua ação profissional.

O que se tem comprovado é que o domínio do conhecimento acadêmico apreendido nas instituições não é garantia de um desempenho sem dificuldades. Não estamos falando somente dos aspectos pedagógicos que cercam a docência, mas de outras demandas que vão se apresentando no decorrer da profissão. Inúmeras vezes, infelizmente, por falta de uma orientação adequada, os professores são lançados dentro de uma escola rural ou urbana. “*Nós vamos Tateando, observando, percebendo como são as coisas e fazendo nosso próprio julgamento a partir disso*”, salienta a professora E.

É importante considerar que, além da acolhida, o processo de formação exige a presença de um apoio contínuo aos professores. É um suporte técnico e pedagógico, de cunho formador, que contribui para assessorar os profissionais que estão chegando a um contexto com singularidades específicas, que diferem das demais experimentadas pelos professores em escolas da zona urbana.

A TRILHA DA PESQUISA: ENTRE OS DESAFIOS E AS DESCOBERTAS

O resgate sobre a educação rural no Brasil, a partir das produções teóricas de Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Damasceno e Beserra (2004), entres outros, indica que o tema professor rural foi pouco explorado. Defendendo a importância de dar voz a esse grupo de profissionais, voltamos nosso olhar, na pesquisa, para aqueles professores que, de certa forma, desconhecem a realidade do campo.

Na primeira fase, o trabalho se constituiu num levantamento para conhecer professores que atenderiam aos critérios desta pesquisa: ser residente na zona urbana, ter experiência de docência em escolas urbanas e atuar como docente em escolas do campo. Na segunda fase da investigação, os interlocutores escolhidos foram sensibilizados para que a entrevista transcorresse dentro de uma relação de atenção mútua com o pesquisador e, de imediato, foram informados da natureza da pesquisa, dos objetivos e do porquê de terem sido selecionados para compor o quadro da amostra.

Trabalhamos com sete professoras⁹ municipais que atenderam aos critérios preestabelecidos e se disponibilizaram a participar do estudo. No compromisso ético e técnico que concerne à pesquisa, a identidade de cada uma foi preservada e passamos a tratá-las por: professora A, professora B, professora C, professora D, professora E, professora F e professora G.

A terceira fase se caracterizou pelo processo de ouvir essas professoras. Os dados foram recolhidos por meio de gravações e anotações em diários de campo.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de entrevistas, tornou-se uma tarefa que requereu uma relação de atenção mútua entre o pesquisador e os sujeitos com os quais conversamos. Escolhemos a entrevista semiestruturada como recurso metodológico, pela sua pertinência à intenção desta pesquisa. Segundo Triviños (1987), a entrevista é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados. Ele explica que a entrevista semiestruturada.

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Na mesma esteira, Lüdke e André (1986, p.34) salientam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Cabe destacar que a entrevista, conforme Triviños (1987, p. 146), “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Para tanto, como ressaltam Bogdan e Biklen (1994), o investigador precisa interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora, a fim de minimizar os efeitos de interferência que o contato pessoal e as relações podem exercer sobre o modo de resposta do sujeito, ou seja, “quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor”, alerta Thompson (1992, p. 258).

Por último, a quarta fase caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados, de modo a relacioná-los com o que a teoria aponta.

Quanto à titulação/formação (Quadro 1), observamos que as professoras são profissionais habilitadas, em nível superior, para a docência na educação básica. Em geral, notamos, também, que a maioria delas investiu em formação continuada em nível de pós-graduação, motivadas por interesse particular, conforme seus relatos. No entanto, os dados do quadro confirmam a realidade brasileira quanto à falta de formação docente específica para atuar em escola do/no campo. As docentes são egressas de cursos de formação que não as preparou para atuar na realidade específica do campo. Portanto, não têm formação pedagógica, como indica a legislação nacional em vigência.

⁹ Cabe esclarecer que desenvolvemos a pesquisa com um grupo formado, exclusivamente, por pessoas do sexo feminino por casualidade, tendo em vista que não tivemos nenhum respondente, nas entrevistas, do sexo oposto.

QUADRO 01. CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À TITULAÇÃO/FORMAÇÃO

Nome	Titulação		
	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
Professora A	Magistério	Lic. em Letras	-
Professora B	Preparação para o Trabalho	Lic. em Artes Visuais (Habilitação em Desenho e Computação Gráfica)	Especialização: Gráfica Digital – Instituto de Física e Meteorologia – UFPel
Professora C	Eletrônica	Lic. em Educação Física	Especialização: Educação
Professora D	Técnica em agropecuária	Lic. em História	Especialização: História do Brasil Mestrado: História da Educação
Professora E	Contabilidade	Lic. em Letras	Especialização: Letras – Literatura comparada Mestrado: Literatura comparada (em andamento)
Professora F	Magistério	Pedagogia	Especialização: Gestão escolar
Professora G	Magistério	Lic. Curta em Sociologia	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

Cabe salientar que os sujeitos da pesquisa trabalham na mesma escola. Tal opção se definiu porque, entre as 20 escolas do campo existentes na rede municipal, a escola pesquisada atendia aos três critérios¹⁰ da pesquisa. Tendo em vista que o maior definidor da escolha foi a localização geográfica, julgando que, quanto mais interiorana fosse a escola, maior seria o diferencial na pesquisa, ficamos com um universo menor: apenas três para efetuar contato. Com uma amostra menor, a definição por aquela que seria nosso campo de pesquisa foi intencional visto que, durante o período que antecedeu a decisão final, tivemos vários contatos informais com o diretor, que sempre se mostrou receptivo à pesquisa. Além dessa condição, a escola nos pareceu apropriada, por apresentar bons requisitos com relação à infraestrutura e, ainda, se aproximar da nossa condição de acesso e locomoção.

CONCLUSÃO

Este texto caminhou na direção de apresentar reflexões acerca da formação de professores para atuar em escolas do campo.

¹⁰ Os critérios foram: localização em relação à sede do município; oferta do ensino fundamental completo; e presença de professores oriundos da zona urbana, no quadro de pessoal da escola.

As docentes avaliaram que há uma deficiência enraizada na academia, nos cursos de formação inicial de professores e, também, nas iniciativas de formação continuada, em relação ao trabalho com a educação no meio rural. Essa situação, pela óptica das entrevistadas, permite eximir-se da responsabilidade pelas deficiências na docência, por acreditarem que estão produzindo seu melhor. Outrossim, entendem que precisam ter conhecimento da localidade e formação específica que as ajude a pensar formas para lidar com o inusitado.

De certa maneira, desafios que se apresentam aos professores habituados às marcas culturais dos centros urbanos dificultam o desempenho da docência no meio rural quanto à contextualização dos conteúdos, por limitações no conhecimento das questões referentes ao campo, quando desconhecem, por exemplo, a lógica agrícola, a criação de animais e as formas de organização do trabalho.

Diante do exposto, entendemos sobre a necessidade e importância de o educador ter conhecimento teórico-metodológico, além de poder apreender acerca da condição de vida do público que irá atender. Portanto, ter conhecimento teórico e da realidade, seja ela qual for, é fundamental para o bom desempenho profissional da educação, porque o objetivo maior do ensino é alcançar a eficácia da sua ação, ou seja, a aprendizagem de seu aluno.

Apesar dos programas de qualificação profissional lançados pelo governo, percebemos que na região desta pesquisa os investimentos são parcos. Acreditamos que, por meio da execução de propostas que invistam na formação dos professores, se poderá estimular a motivação, o interesse e o envolvimento de professores na construção de novos saberes. Nessa conjuntura, podemos pensar, também, nas possibilidades que a própria escola tem de propiciar espaços/tempos de formação, considerando que os professores que trabalham no campo podem refletir coletivamente sobre sua práxis e aspectos da escola, na pretensão de fortalecer o processo educativo realizado na instituição.

Sendo assim, com as mudanças sinalizadas pelo governo e propostas na legislação brasileira para a formação de professores, há que se acreditar que contribuições como essas poderão fazer a diferença na qualificação da educação do campo.

Talvez seja oportuno lembrar que as professoras estão tentando, nas suas práticas, atender ao prescrito nas leis. Faltam, entretanto, discussões por parte dos órgãos competentes, inclusive de iniciativas nas próprias escolas, para fundamentar outras alternativas de desenvolvimento dos conteúdos. Também é preciso dizer que o pouco contato com a comunidade dificulta o desempenho da profissão, tornando-se necessário ouvir relatos dos alunos sobre questões que envolvem a cultura local, assim como do seu cotidiano. Diferentemente acontece com os professores que residem na comunidade, porque, ao encerrar seu expediente de trabalho, permanecem envolvidos com os acontecimentos e situações típicos do local.

As entrevistas revelam que as professoras estão atentas às ações e àquilo que os alunos relatam. Os dados sobre a cultura local que têm orientado as práticas advêm dos próprios estudantes, dos colegas professores, do diretor, dos funcionários, que, em sua maioria, são residentes da localidade, e dos pais.

Partindo da análise das entrevistas dessas professoras urbanas que atuam no contexto rural, creditamos a elas uma contribuição para o entendimento da realidade investigada, considerando que essas experiências forneceram subsídios para melhor compreendermos o processo que vivem esses profissionais da educação quando adentram nas escolas do/no campo.

As entrevistadas deixaram transparecer, também, dúvidas e angústias no desenvolvimento das atividades docentes ao se deparar com a nova realidade, pois sentem-se despreparadas e com poucos subsídios sobre as peculiaridades do campo. Denotam que o trabalho não está sendo desempenhado adequadamente como almejam, porque a realidade rural é muito diversa daquela que encontram no centro urbano.

Considerando que o ensino na zona rural vive desafios históricos no sentido de reduzir as intensas desigualdades e precariedade do acesso à educação escolar, de ter uma escola vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo e que não seja mais como um apêndice da escola urbana, ainda há mudanças a ser feitas. A escola pesquisada não foge a essa regra, tendo em vista que obedece, por exemplo, ao mesmo horário, calendário e conteúdo que uma escola da cidade.

Os indícios apontados para possíveis adequações nesse quadro são algumas iniciativas por parte das professoras, que valorizam a troca de informações com os educandos, possibilitando-lhes conhecer um pouco mais sobre a realidade dos discentes, bem como a utilização de temas transversais que contribuem para o desenvolvimento de debates.

A troca entre os pares é imprescindível. Sem ela, não vislumbramos possibilidades de efetivação de um projeto de escola do/no campo, pois, se as diferenças culturais entre professores urbanos e rurais permanecerem, ele se fragiliza e não se efetiva. As diferentes culturas precisam conversar entre si, considerando o envolvimento de toda a comunidade escolar. A problemática para concatenar os conteúdos trabalhados os saberes dos alunos e as raízes culturais que cada um carrega é fator interveniente no desempenho da docência, porque as professoras não têm conhecimento da rotina do homem rural e de questões familiares que determinam os hábitos e costumes dos educandos.

Notamos que pouca ou nenhuma ênfase é dada à necessidade de acompanhamento ao professor recém-chegado. Para isso, devem ocorrer mudanças significativas na estrutura organizacional das escolas. Em geral, a forma de acolhimento se limita a algumas informações breves e esparsas, demonstrando que a orientação das equipes diretivas parte do pressuposto de que os professores têm “*status* de competência”, como se fossem autossuficientes para atender à demanda, ou seja, entrar em sala de aula e ensinar.

Sem pretendermos esgotar o assunto, é preciso considerar que este estudo não se encerra aqui, porque compreendemos que o conhecimento é mutável e passível de avanço. Nosso desejo é que sirva de subsídio para que pesquisadores, gestores e colegas professores lancem olhares sobre esse foco, assumindo caráter de trabalho solidário e encontrando eco entre outros espaços em prol da educação do/no campo e da formação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. T. M. *Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade*. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo**: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez, 1991. p. 37-83.

ARROYO, M. G. *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORGES, P. *Um terço dos professores do campo tem formação inadequada*. Último Segundo, Educação, 12 abr. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-do-campo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>>. Acesso em: 15 Mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 27 ago. 2011.

BRUNET, L. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. *Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 13 Nov. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M.. *Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 99-108, 2006. Disponível em <<http://www.revipsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a09.pdf>>. Acesso em: 08 Abr. 2011.

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF, 2007.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, R. A. *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LORENZONI, I. *Professor de multisseriada do campo terá curso de formação*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19045:professor-de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao&catid=208&Itemid=86>. Acesso em: 8 mar. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANKE, L. S. *Docência leiga: história de vida profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980)*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

MOREIRA, J.R. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, n. 5).

PELOTAS. Lei n. 1.469 de 19 de outubro de 1965. *Dispõe sobre o Ensino Público Primário Municipal*. Diário Oficial, Pelotas, 20 out. 1965. Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/leis/antigo/L1965/Lei_n_1469.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLOENNES, C. *Campo das necessidades – professores das áreas rurais carecem de formação para lidar com a já sabida especificidade das salas multisseriadas*. Educação em Números, n.196, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/196/campo-das-necessidades-293544->>. Acesso em: 8 mar. 2014.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

VIGHI, C. S. B. *Professores leigos em escolas rurais: trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado*. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.